



TITLE:

# アメリカの大学におけるティーチング・ポートフォリオ活用の動向

AUTHOR(S):

杉本, 均

---

CITATION:

杉本, 均. アメリカの大学におけるティーチング・ポートフォリオ活用の動向. 京都大学高等教育叢書 1997, 2: 14-30

ISSUE DATE:

1997-06-30

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/53623>

RIGHT:

# アメリカの大学におけるティーチング・ポートフォリオ活用の動向

杉 本 均（高等教育教授システム開発センター）

## 1 ティーチング・ポートフォリオ（大学教員による教育業績記録ファイル）とは

「大学の教授（教員）は教えるために雇われ、研究によってその報酬を得ている」<sup>1)</sup>と言われた有名なパラドックスにもあるように、大学教員は自己の専門研究とともに学生や後進の教育（さらには場合によっては大学の運営や社会活動）をその主要な任務としているが、その任務を遂行した確かな記録（もしくは証拠）としては、ひとり研究の業績のみが一般に公開されることが期待されてきた。大多数の大学人は自分の研究の記録（業績）を残すためには並々ならぬ労力を注ぎ込み、なかにはその本棚を著作がみごとに飾っているという場合も少なくないが、こと自分の行ってきた教育のこととなると、わずかの講義ノートとほとんど読み返すこともない保存用の学生のレポートの束が残されているに過ぎないという状況が普通であった。ティーチング・ポートフォリオ（teaching portfolio）とは、大学の教員が自分の授業や指導において投じた教育努力の少なくとも一部を、目に見える形で自分および第三者に伝えるために効率的・効果的に記録に残そうとする「教育業績ファイル」、もしくはそれを作成するに於ける技術や概念および、場合によっては運動を意味している。

大学教員にティーチング・ポートフォリオの作成が勧められる理由は主として3つある。第一は自分の過去の授業を記録に整理することにより、将来の授業の向上と改善に役立てること。第二には、大学人の教育活動がより正当に評価され、その努力が報いられるための証拠とするため。そして第三には大学の片隅で行われている多くの「優れた授業」「巧みな工夫」「熱心な指導」が埋もれることなく、より多くの人の共有の財産とされるためである。ティーチング・ポートフォリオという呼び名は、いわゆる芸術家やファッションデザイナー、写真家、建築家などが自らの自信作をサンプルにしてファイルに入れて持ち歩き、顧客に売り込みをはかる時の作品ファイルからの発想といわれている。授業の記録の方法にはビデオ撮影というもうひとつの有効な手段があり、より長い精緻な研究の歴史があるが<sup>2)</sup>、ティーチング・ポートフォリオはその発想の由来からか、主としてファイルに入れる形態、すなわち文書や写真（いわゆる printed matter）による記録という傾向が強い。（大学によってはティーチング・ポートフォリオにビデオの提出を含める場合・求める場合もある）

ティーチング・ポートフォリオとビデオはそれぞれの長所と短所があり、お互いに補完的な関係にあるので、両者をうまく組み合わせることが、より効果的な授業の記録と伝達の可能性を広げるものとなろう。両者の長所と短所についておおまかにまとめてみると次のように整理できる。

表1 ティーチング・ポートフォリオと授業のビデオ録画分析との比較（杉本）

	ティーチング・ポートフォリオ	ビデオ録画分析
臨場性・再現性	授業の雰囲気・非言語情報が伝えにくい	言語・音声・視覚すべての情報が伝えられる
分析能力	言語的分析・引用に向いている 情報のゆらぎ・劣化が少ない	音声的・視覚的・時間単位の分析に向いている
客観性	作成者や協力者の主観が入る 文書としての証拠能力が高い	画面の中の事実については客観性が高いが、撮影者の主観が入る
凝縮性	短時間に内容を示し伝達できる 検索が容易	上映に時間がかかる。ランダムな検索には現状では不向き
機能性	持ち運び・複写が容易	携帯性・汎用性に劣る

高等教育の分野で初めてティーチング・ポートフォリオの概念が用いられたのは1986年カナダ大学教員協会 (Canadian Association of University Teachers: CAUT) の後援による活動が最初で、当時はフランス語で一件書類を意味する Teaching Dossier と呼ばれた。CAUT は teaching dossier とは「教授の主要な教育的達成とその優秀性の要約」であるとして、その書類に含み得る文書の例として「49項目のリスト」(資料1参照) を掲げた。指導者であったスチュアート・スミス (Stuart Smith) は今日大学人の研究とその出版には不当な力点がおかれており、教育が過小評価されていると指摘した。彼によれば大学教員の専門性や能力の概念はもっと拡大されるべきで、報酬や昇進はそれらを反映すべきであると主張した<sup>3)</sup>。

ティーチング・ポートフォリオに対する取り組みは1980年代後半から1990年代前半にかけてアメリカに飛び火して展開し始めた。アメリカの大学ではとどまるところを知らない大学授業料の高騰と経営の悪化により、大学教員がその教育と教育改善に費やす努力と実績についての関心が高まってきた。すなわち大学当局や学生の両親から、支払った授業料に見合う研究・教育効果の説明 (アカウンタビリティ) の一部として、ティーチング・ポートフォリオの役割が脚光をあびるようになってきた。より穏健な形としては、大学の授業の質の向上をはかるために、当局や個人・財団が優れた教育活動への表彰制度や褒賞金を設立するようになり、その受賞者選考審議の過程で、審査基準の一つとしてこれを利用しようとする場合もある。また一部の大学ではティーチング・ポートフォリオを教員の昇進やテニュア (終身被雇用権) の獲得の際の条件の一つにしたり、極端な例では降格や削減人事がやむを得ない場合の判断資料の一部とされる場合も有り得る。

アメリカ高等教育協会 (American Association for Higher Education: AAHE) は1991年に『ティーチング・ポートフォリオ：教育という教授職を記録するために』と題する冊子を出版し、この概念の普及に貢献した<sup>4)</sup>。この「教育という教授職 (scholarship in teaching)」という言葉は、前年にだされたアーネスト・ボイヤー (Ernest Boyer) の『大学教授職の使命』(1990) という書物の影響を受けている。ボイヤーは其中で、教授の職務は互いにオーバーラップする4つの機能をもっていると規定した<sup>5)</sup>。すなわち、発見する職務 (専門研究)、統合する職務 (教科書の著述など)、応用する職務 (コンサルタントなど)、そして教育 (ティーチング) する職務である。この考えの根底には教育は他の3つの活動と同様に、その専門的知識に基づく活動であり、そう認識され、公表され、評価されねばならない、という前提が含まれている。ティーチング・ポートフォリオはこの考え方にきわめて自然になじむ活動である。

またこの AAHE の冊子はスタンフォード大学教育・心理学部のリー・シュルマン (Lee Shulman) 教授を中心としたスタンフォード教員評価プロジェクト (Teacher Assessment Project: TAP) チームに多くの影響を受けている。このプロジェクトは初等・中等学校の教員に国家資格を与える全米教職専門職基準委員会 (National Board for Professional Teaching Standards) を補佐して、新しい教員の評価法とプロトタイプを開発することを目的にした4年間のプロジェクトであった。TAP は最終的に2つの評価法に焦点を絞った。ひとつは評価センターで実演されるシミュレーション教育、もうひとつがティーチング・ポートフォリオであった<sup>6)</sup>。このグループのポートフォリオに対する概念は、芸術家のそれと同じく、教員の最良の作品のディスプレイでなくてはならない、というものである。

ティーチング・ポートフォリオの発展においてピーター・セルディン (Peter Seldin) の業績を無視することはできない。彼の『ティーチング・ポートフォリオ：教育業績の向上および昇進／テニュアのための実践的ガイド』(1991) はアメリカにおいてティーチング・ポートフォリオが急速に脚光をあびた背景をよく描写している。このなかでセルディンはポートフォリオに含め得る項目として30をあげ、それを準備する方法を次の5つの段階に区分している。すなわち、①担当している教育業務を記述する。②授業を最もよく描写する項目・エントリーを選ぶ。③それらの項目・エントリーを順番に並べる。④それぞれについて優秀性を支持するデータを集める。⑤自分の業績書の「ティーチング」欄にティーチング・ポートフォリオを加える、というものである。彼はポートフォリオがパイロットの航海日誌のような、日常の教育活動の簡潔で包括的なレジメであるという認識をもっており、上記の段階の⑤のように、大学教員も自分の業績書に学术论文の後に「ティーチング」という欄を作ってティーチング・ポートフォリオの作成を挿入することを勧めている<sup>7)</sup>。

以上のようなティーチング・ポートフォリオに対する2つのイメージ、すなわち、ポートフォリオは教員の最高の

教育実践を凝縮すべきなのか、それとも、普段の教育活動を最もよく代表するように広範な活動を簡潔にまとめるべきなのか、その両者のイメージを内包しながら、その目的に応じてその比重を変えてゆくことになる。

## 2 ティーチング・ポートフォリオは何を記載するのか

スタンフォード・プロジェクトのリー・シュルマンの流れをくむケネス・ウォルフはポートフォリオの教員評価の側面を重視するために、徹底した客観主義・証拠主義をとっている。彼によれば、「ティーチング・ポートフォリオの目的は『教師が何をしたと言っているか』ではなく、『教師が実際に何をしたか』を示すことである」と明言している<sup>9)</sup>。さらに「漠然と良いティーチングは存在しない (Good teaching was highly situational)」という言葉に代表されるように、具体的な実践のサンプルがポートフォリオには含まなければならない。(具体主義) それではその実践のサンプルとはどのようなものなのだろうか。彼によれば、授業シラバス、日々の宿題、特別読書リスト、試験答案など、教授活動に関するすべての作品・産物 (artifacts)、そして授業で起こったことを再現し代表するもの (クラスの状況のビデオテープや写真、日誌、雑誌など) もすべて含まれる。

しかし実践サンプルそれ自身は何も語らない。そのサンプルが何を意味し、なぜ選ばれ、どうして重要なのかを教員自らが説明し解釈しなくてはならない。この和歌の詞書に似たものを彼は検討 (reflection) と呼んでいる。これには教員の指導哲学や方針も含まれるが、りっぱな教育方針も実際のパフォーマンスを伴わなければ空虚である。また実践サンプルも意味付けがなければただの記録である。そこで「実践サンプル」プラス「検討」は強力な組み合わせとなる。検討は具体的な教授例に結び付くことによって「根拠のあるもの」となり、実践サンプルは検討の文脈に置かれることによって意味を持つようになる。この立場からティーチング・ポートフォリオを定義すると次のようになる。

「ポートフォリオとは実践サンプル (証拠) と、それに対する教師自身による検討 (解釈) を加えたファイルの集まりである。」 (Stanford Project)

もう少しつけ加えれば、基本的にティーチング・ポートフォリオは教師の知識と技能の証拠を保存し展示するコンテナ (容器) である。それは正当な状況において時間をかけて集められた、複数の情報源からの証拠に基づいて、教師のパフォーマンスを最も豊かに描写する、ダイナミックな発展性を持った評価作業である、ということになる<sup>10)</sup>。

セルディンの『ティーチング・ポートフォリオの上手な利用』(1993) によれば、現在アメリカではおよそ400校の大学やカレッジがティーチング・ポートフォリオを利用もしくは実験的に試行しているという。そしてそれらの多くはポートフォリオを主として2つの目的、すなわち人事評価と授業の自己改善のどちらかあるいは両方の目的で導入しているという<sup>11)</sup>。先にも述べたように、ポートフォリオは自己の教育的実践の記録をできるだけ多様な側面・角度から、時間的変化も加味して収集し、分析することによって自己の教育活動の改善のために利用する以外に、人事的な評価や受賞の審査基準として用いられる場合があり、むしろ後者の利用がティーチング・ポートフォリオのアメリカでの普及の原動力といえるかも知れない。どちらの目的で用いられるかによってその内容も変化するが (後述)、後者ではポートフォリオの内容にも大学指定の情報を含むことを要求される場合が多い。近年アメリカの大学・カレッジでティーチング・ポートフォリオを利用している大学の一例をあげれば次のとおりである。

### ○ティーチング・ポートフォリオを教員評価に用いている大学・カレッジ<sup>12)</sup>

ネブラスカ大学リンカーン校 (Nebraska University at Lincoln)

マイアミ・デイド・コミュニティ・カレッジ (Miami-Dade Community College)

エバグリーン州立大学 (Evergreen State University)

マーレイ州立大学 (Murray States University) [本稿第4節参照]

ペイス大学 ビジネス・スクール (Pace University's Business School)

テキサス州立大学 (Texas State University)

カリフォルニア・リベラルアーツカレッジ (California Liberal Arts College)

ニューヨーク大学 英文学部 (New York University's Department of English)  
マーケッテ大学 (Marquette University)  
ゴードン・カレッジ (Gordon College) 他

○ティーチング・ポートフォリオを優秀教育賞選考のために用いている大学<sup>12)</sup>

ピッツバーグ大学 (Pittsburgh University)  
メリーランド大学 ユニバーシティカレッジ (University of Maryland's University College) 他

○ティーチング・ポートフォリオを授業改善に用いている大学・カレッジ<sup>13)</sup>

コロラド大学 ボウルダー校 (University of Colorado at Boulder)  
ハーバード大学 (Harvard University)  
ダルハウジー大学 (Dalhousie University) (カナダ Canada)  
バルティモア新コミュニティ・カレッジ (New Community College of Baltimore)  
オッターベイン カレッジ (Otterbein College)  
ボール州立大学 (Ball State University)  
ロバーツ・ウェスレヤン カレッジ (Roberts Wesleyan College) 他  
(そのほか個人的な自己改善の目的での使用は無数に存在する)

### 3 ティーチング・ポートフォリオの構造

ティーチング・ポートフォリオというファイルはその名の起源に似て、作品帳のように一つ一つの文書や記事の集まりである。このひとまとまりの文書や記事の単位をエントリー (entries) と呼ぶ。エントリーは普通、特定の授業の一つの教育活動、例えば学生による評価の結果やレポート添削の例、新聞記事などの完結した短い情報 (書類) からなっている。歴史学の読書レポートの添削のエントリー例を巻末に掲げた。(資料2)

ひとつのエントリーは通常次の3つの部分から構成されている。まず内容を簡潔に示す表題 (キャプション)、そして教授活動の実際の証拠となるサンプル (Worksample)、そしてそれをどう解釈し、なぜここに選ばれ、どんな意味をもつのかについて教員自身がコメントした検討・解釈 (リフレクション: reflection) である。統計データなどを加工してより見やすくする場合を除き、証拠であるワークサンプルには、ポートフォリオ作成の時点では一切手を加えることはできない。

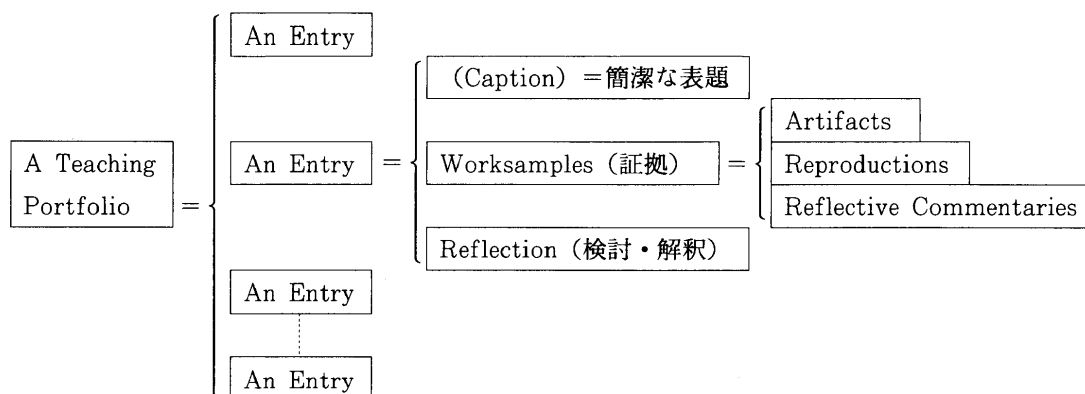
教授活動の証拠となるワークサンプルには、その作成過程から分けて大きく3つの種類がある。主体となるのはいわゆるアーティファクト (artifacts) と呼ばれる、学生の成績票や添削前の学生レポート、教師の準備したシラバスや読書リスト、資料のプリントなどの現物、大学から渡された学生評価の結果や自分の授業が紹介された新聞記事などである。第二には、自分の教育活動に対して与えられた表彰状や他の機関などからの招聘状など、現物の代わりに複製を入れるリプロダクション (reproduction)、そして学生レポートに自分が書き添えたコメント、学生や同僚教員に授業を参観してもらったときのコメントなどの事後コメント (reflective commentary) がある。最後の事後コメントはポートフォリオを作成する際のリフレクションとは異なるので注意を要する。参考までにこれらの述語の意味と相互関係を以下にまとめてみた<sup>14)</sup>。

- ・エントリー (entry): ポートフォリオを構成する1つの教育活動の情報
- ・ワーク・サンプル (worksample): 教育効果を証明する証拠の集まり
- ・アーティファクト (artifact): 証拠のなかでも手を加えていない現物
- ・リプロダクション (reproduction): 表彰状、手紙などの複製による証拠
- ・リフレクティブ・コメンタリー (reflective commentary):

教育活動時に残された自己・学生・同僚からのコメント

- ・リフレクション (reflection): 証拠を事後に説明し、解釈する教員自身のコメント

図1 構造模式図



それではエントリーにはどのような活動をいくつ選び出すのが望ましいのだろうか。それはどのような分野のどのような性格の授業を描写しようとするかによって様々であろう。ケネス・ウォルフは高等学校教員の授業に必要な4つのコア・タスク (core tasks/critical tasks: 中核的業務) からの類推で、「次の4つのコア・タスクすべてに関するエントリーの存在が含まれることが望ましい」と述べている<sup>99</sup>。すなわち、

- ① コース計画と準備
- ② 実際の教授活動
- ③ 学生の学習度評価とフィードバック
- ④ 教育義務のある分野に関連した専門分野で遅れずにいること。

エントリーの数にしても基本的に制約はないが、もしそれが第三者による評価を前提としているのであれば、各カテゴリー (コア・タスク) につき数件のエントリーがあれば十分であろう。なぜなら、スタンフォード・プロジェクトのポートフォリオ評価員 (rater) はその程度の情報で、教育活動の質を判定評価しているというからである<sup>99</sup>。それぞれのコア・タスクごとにどのようなエントリー (実践サンプルと検討・解釈) の例が考えられるかについて、以下に掲げた<sup>100</sup>。

#### ① コース計画と準備

◇実践サンプル：数年にわたる授業シラバスの変化

解釈(検討)例：現行のシラバスはなぜその内容を含んでいるのか。年ごとにどのように変わり、またそれはなぜ変わったか。新たな文献は登場したか。学生は変化したか。コースの教育経験から何が有効で何が無効かについての新たなアイデアが生まれたか

◇実践サンプル：学期中の学生への宿題

解釈(検討)例：個々の宿題の合理的根拠、コース全体としての宿題の根拠

◇実践サンプル：講義ノート (中心概念へのアプローチに焦点を当てる)

解釈(検討)例：中心概念へのアプローチが時間とともにどのように、またなぜ変化してきたのか (学生の理解向上への反映を考慮して)

#### ② 実際の授業活動

◇実践サンプル：同僚による授業の観察

解釈(検討)例：同僚の残したノートや観察記録・コメントについての考察 (同僚の観察能力や観察による学生の態度の変化の可能性)

◇実践サンプル：自分の授業のビデオ撮影 (最も独特の教授スタイルを抽出)

解釈(検討)例：独特の教授スタイルの部分についての自己検討

### ③ 学生の学習度評価とフィードバック

◇実践サンプル：高い水準を示した学生の論文や答案

解釈(検討)例：なぜ水準が高いと評価されたのかについての説明。学生のこのような水準を可能にするために教師として何をしたか

◇実践サンプル：学生がしばしばおかす誤解の例（論文や答案）

解釈(検討)例：これらの誤解にどう対処したか

### ④ 教育義務のある分野に関連した専門分野で遅れずにいること

◇実践サンプル：専門的会合で耳にした論文

解釈(検討)例：授業におけるアプローチを変えるためにこの新知識をどう利用したか

ティーチング・ポートフォリオには望ましい形態・形式（フォーマット）があるのだろうか。基本的には構造化されたアプローチとオープン・エンド型アプローチの可能性があるが、第三者による評価を前提とする場合には、文書化の形式（form）と手順（procedure）において明確な指定が設けられる場合が多い。しかしエントリーの内容（教育活動の決定）に関しては作成者の自由裁量の範囲にある。

## ポートフォリオの構成例<sup>10</sup>

### 第一部 背景情報：記載内容の理解に必要な背景説明

#### 第一節 ポートフォリオを準備している人物の専門職歴

（最小限履歴書にあたるもの、できれば教師としての成長を示すステージが記載されていることが望ましい）

#### 第二節 本人が従事している環境の情報

教育、研究、サービスに関して大学や学部は何を期待しているか

教えているクラス、コース規模、学生の性格、能力、やる気

### 第二部 教育内容エントリー（Selected Entries）

#### 第一節 コース計画と準備

#### 第二節 実際の教授活動

#### 第三節 学生の学習度評価とフィードバック

#### 第四節 教育分野に関連した専門知識の吸収

もしくは様々な側面のエントリーを列挙してもよい

各エントリーにキャプションと文書（作品、複製、コメント）、検討・解釈をつける

エントリーの選択は前述のように自由であるが、往々にして教員は自分の得意な形態の授業、例えば実験授業や講義やゼミなどのどれか一種のサンプルを中心に構成し、サンプルの形態に片寄りが生じやすいという問題がある。特定の目的のティーチング・ポートフォリオを作成する場合以外は、様々な授業形態や教育活動にまたがったサンプルが、適度に配分されていることが望ましい。また大学の教員の職務は、授業以外にもサークル指導、就職の支援、進路相談など多岐にわたるが、そのどこまでを教育職務としてポートフォリオに含むことができるのかについては本人の認識によって様々である。また専門の学問分野によっても、学生の自由な発想の奨励を評価する分野と、基本的な定まった技能の習得を最も重視する分野など、そこで望ましいとされる授業の性格も決して一様ではない。しかしいづれにしても、そのサンプルに対して教員がいかに対応したかの検討資料を加えることは有効であろう。

#### 4 ティーチング・ポートフォリオの評価

ティーチング・ポートフォリオが教育活動を記録するだけでなく、教育活動を評価するものであるならば、その優劣を判断するシステムが必要となってくる。特に昇進やテニユアの獲得、優秀教育賞の授賞など選考人事に用いられる場合にはそれを点数化するノウハウがなくてはならない。しかし大学の授業が一つ一つ個性的であるように、ポートフォリオも個性的でユニークである。優れた授業どうしを比較評価することは非常に難しい。セルディン（1993）はいくつかの大学でのポートフォリオ評価のフォルムの実例を紹介しているが、多くはせいぜい3段階から6段階の評価である<sup>19)</sup>。しかしこれでは選考人事はできないので、それを多くの教育側面において細かく実施して加算する方式を取っている。すなわちこれは結果として「優れた授業」ではなく「優れた点を多くもつ授業」を評価することになる。つまりひとつの点に著しく優れている授業よりも、多くの点でそこそこに優れている授業のほうが高い評価を得やすいということを意味する。

前述のスタンフォードプロジェクトは最初からティーチング・ポートフォリオを教員評価に用いる前提で開発されたので、その点についての迷いはない。また評価対象も初等・中等学校の教員であるので、「優れた授業」の定義もその科目・レベルごとに比較の設定しやすい。ケネス・ウォルフ（1991）によれば、ポートフォリオの採点においては、個々のエントリーも候補者の全体的得点も、適切な基準ごとに5段階評価で採点された。すなわち「受理不可」、「問題あり」、「適切」、「優秀」、「最高」である。それぞれの採点項目ごとに、そのレベルの得点の特徴を描写した文章が添えられている。例えば、「優秀」と「適切」の境界線は、「尊敬に値する実践」と「広く認められる実践」と言ったようなものである<sup>20)</sup>。

ポートフォリオの採点において、彼らは2段階の手順を踏んだ。まず、少人数の審査官が特定のポートフォリオエントリー（例えば学生による評価ならばそのファイルを専門に）の採点（評価）する。次にそれぞれのグループから1名ずつ選ばれてコアチームを形成する。彼らは幾人かの候補者のすべての実践を横断的に観察する仕事を与えられる。そして広い観点から最終的判定を下す。このように、採点は異なる審査官の異なる観点からの判定の融合したものを採用している。この過程を通じて、彼らは審査官が専門的判断を下せるように、しかし同時に訓練と複数の独立した採点によって、彼らの主観性を相殺することができるようにした<sup>21)</sup>。

一方大学におけるティーチング・ポートフォリオの評価は、高度な専門性とそれぞれの授業の特殊性が大きなネックとなる。「専門的判断」はポートフォリオ評価への鍵ではあるが、学問的な観点で判断を下すには、その専門的内容についてかなりの知識が必要である。ある種の構造やガイドラインがないと、最初の印象や直感的な感覚に基づいて非現実的な全体的印象に逃げ込むこともあれば、特殊な客観的基準を探したり、その評価を過度に狭くしたりすることによって評価作業を単純化しようとする可能性もある。困難ではあるが妥当な作業は、その中道を行き、教育活動の特定の側面について絞り込んだ基準を複数設定し、それを総合評価することになる。セルディン（1993）が掲げる4つの評価フォルムの例からひとつを紹介する<sup>22)</sup>。

#### マーレイ州立大学におけるティーチング・ポートフォリオ評価フォルム

まずポートフォリオに関して4つの焦点（評価側面）を設定し、それぞれに評価比重（ウェイト）を次のように与える。

- ① 教育的伝達度 (Instructional Delivery) - 30%ウェイト
- ② 教育的デザイン (Instructional Design) - 30%ウェイト
- ③ 内容専門性 (Content Expertise) - 30%ウェイト
- ④ コース運営 (Course Management) - 10%ウェイト

そしてそれぞれの評価側面について、それを評価し得る種類のエントリー（教育活動のファイル）をいくつか特定し、それについてふさわしい評価設問を数題ずつ設定する。評価員はすべての設問を総括して5段階評価で判定し、①～④までのすべてのスコアを加算する。



① 教育的伝達度 (Instructional Delivery) に関するエントリーファイルは：

- ◇学生による評価の要旨
- ◇授業についての記述（期間、人数、選択必修の別、特殊な事情）
- ◇成績評価レポート（オプショナル）
- ◇同僚による観察報告などの他のデータ

以上のエントリーファイルについて以下の設問で6段階で評価する

- ◆同じ学部で同様のコースを教える他の教員に比べて学生評価は高いか
- ◆この教員の長所と短所は何か
- ◆コースを通じて、期間を通じて感じる明らかな傾向や流れは何か
- ◆変化を示す証拠はあるか

①の総合評価 0 1 2 3 4 5

② 教育的デザイン (Instructional Design) に関するエントリーファイルは：

- ◇授業の目標と目的に関する記述
- ◇教育義務に関する記述
- ◇授業バランス
- ◇試験用紙
- ◇採点された宿題、レポート、プロジェクトなど
- ◇授業配布プリント（読書リスト、学習ガイドなど）
- ◇学生による評価の要旨

以上のエントリーファイルについて以下の設問で6段階で評価する

- ◆掲げられた目標と実際の授業の間には明らかな関連性があるか
- ◆教材とコース内容は適切で刺激的であるか
- ◆学生の学業達成レベル
- ◆学生の課題は学部カリキュラムへの期待どおりの貢献をしているか
- ◆課題は重要な技能の発達にかみ合っているか

②の総合評価 0 1 2 3 4 5

③ 内容専門性 (Content Expertise) に関するエントリーファイルは：

- ◇教育教材に関する証拠
- ◇学部で発表したり、授業やコース教材に反映させた学会やシンポジウム、ワークショップへの出席
- ◇学部のコロキアムへの参加
- ◇新しいコースやコース教材の開発
- ◇専門性を必要とするプログラムへの参加（研修、コンサルタント、学術・芸術審査）  
国際学会への参加、学寮の委員、その他臨時の役職
- ◇学生への研究指導の記録

以上のエントリーファイルについて以下の設問で6段階で評価する

- ◆教材は時代遅れではないか
- ◆この学問分野での最高水準の研究は紹介されたか
- ◆教員は学部の教育の改善に積極的な行動を取っているか
- ◆この教員は学部もしくは大学の教育要求におしみなく努力しているか
- ◆この教員は担当分野での知識を吸収する機会を求めているか
- ◆この教員の努力が学生の成績向上に効果をもたらした証拠はあるか
- ◆この教員は学生に積極的に学問の世界を紹介しているか

◆その他当該学部や大学に関連した独自の質問

③の総合評価 0 1 2 3 4 5

④ コース運営 (Course Management) に関するエントリーファイルは：

◇授業シラバス

◇学生による評価の要旨

◇担当講座教授から示された証拠

以上のエントリーファイルについて以下の設問で6段階で評価する

◆コースの課題や合格要件、締め切りなどについて学生に適切に知らされていたか

◆学生の提出した課題や試験結果が適時に返却されたか

◆この教員は一定のオフィスアワーを設定していたか

④の総合評価 0 1 2 3 4 5

表2 総合評価 以上の4分野でのスコアから以下の計算で総合スコアが算出される

評価側面	ウェイト		粗スコア		加重されたスコア
①教育的伝達度	30%	×	( )	=	( )
②教育的デザイン	30%	×	( )	=	( )
③内容専門性	30%	×	( )	=	( )
④コース運営	10%	×	( )	=	( )
総合スコア					( )

セルディン自身もティーチング・ポートフォリオを高等教育の授業や教員の評価に用いるには、一定の注意が必要であることを認めている。彼は①人事選考をポートフォリオだけに基づいて行うことを避けること、②種類の情報源や証拠に過度に頼らないこと、③教員に対する評価の基準や採点環境がどの機関でも、どの分野でも同じであると思えないこと、④そして、教え方に誰にも当てはまる理想的方法があると思えないように、と警告している<sup>(23)</sup>。

## 5 ティーチング・ポートフォリオによる授業自己改善への効果

ティーチング・ポートフォリオの作成を通じて自分の授業の改善や向上に役立てようというのがそのもうひとつの重要な用法であるが、セルディンはこれこそポートフォリオの価値ある機能であると述べている。個人が独自に作成することもできるし、大学や機関が主導して組織的な援助を与える場合もある。ここではティーチング・ポートフォリオを自己評価に最も早くから用いている高等教育機関のひとつであるセントノルバート・カレッジ (St. Norbert College) の例をみる。ここではすでにポートフォリオの原形が1978年にロバート・ホルンによって導入され、教員が自己をよりオープンに、包括的に、首尾一貫して、建設的に評価できるように組織として奨励してきている<sup>(24)</sup>。

セントノルバート・カレッジの評価／ポートフォリオプログラムは5段階の過程からなっている。まず講座教授 (division chair) からのオリエンテーションが若手教員に対して行われ、自己評価の手引きハンドブックが渡される。続いて合意に至った教員は、指導員の援助のもとで、①学生の意見や調査、②シラバスや授業の教材、③学生インタビュー、④同僚、同じ分野の教員、一般人からの意見、⑤これまでに行った評価の結果などを収集する。第3段階として教員はその文書に①自分の教育業務内容、②教育哲学・方法論、③教育効果の向上への努力、④自己批判、そして⑤短・長期の目標についての叙述を加えて自己評価エッセイとする。次の段階では、講座教授は指導員の協力により、そのポートフォリオに基づく通常2～4頁の講座報告書を作成する。この報告書は当の教員にも渡され、講座教授と自由な議論が許される。最後にこれらの自己評価エッセイ (ポートフォリオを含む) と講座報告書、その他のコメントがひとつにされて教員評価ファイルとして学部長に提出される。このファイルは部外秘とされ、その公表には

当該教員による文書による許可が必要とされる。このプロジェクトではその生産物よりも、その過程での議論と交流が大きな成果をあげているという<sup>(25)</sup>。

ティーチング・ポートフォリオのもつ可能性は大きいものがあるが、その作成に費やされる労力も小さいものではない。個人で行うにしても、組織的に支援するにしても、教員への動機づけは大きな問題で、どうしても将来の人事面での利点や金銭的・時間的褒賞の可能性がインセンティブとして用いられるのはやむを得ないことかも知れない。そして最終的な疑問として、結局この努力がどれだけの授業改善という明確な効果をもたらしたかという問題にたどり着く。これに関する実証的研究はまだ少ないが、一つの試みを以下に紹介する<sup>(26)</sup>。

アーカンザス大学のマクマホン (D.C.McMahon:1995) は大学教員がポートフォリオの作成にコミットすることが授業の改善にどれほどの効果があるのかを、学生による授業評価のスコアの変化から測定しようとした。アーカンザス大学では1994年に33人の教員が自分の授業についてのポートフォリオを提出したが、そのうちこの作業の前と後に学生による授業評価を受けていた教員は18人であった。学生による授業評価には SUMMA 情報システムによる6カゴテリー-22項目の質問紙フォーム<sup>(27)</sup>をそのまま採用した。

#### 学生による授業評価質問項目 (SUMMA 1989 質問紙フォーム)

##### (a) 学生の学習への関心

- 1 教員は学生の学習に配慮しているようだ
- 2 学生が質問ができるように適切な機会を作ってくれた
- 3 教員は学生の初めての分野で適切に指導し援助してくれた
- 4 学生の進歩に関して有益な（短所長所のわかる）フィードバックを与えてくれた
- 5 教員の高い専門的能力への熱意がわかる
- 6 コースの教材を明確に教え、技能を的確に伝えている
- 7 話し方は明瞭で聞きやすかった
- 8 根本的な理論と実践を関連づけて教えた

##### (b) 準備とクラス運営

- 1 教員はよく準備していたようである
- 2 コースは慎重に計画されていた
- 3 コースで要求されること（作業・レポート・試験）はしっかり説明された

##### (c) 教員と学生の関係

- 1 授業を聞いてこの分野について深く考えるようになった
- 2 学期中この授業に出るのが楽しみだった
- 3 このコースで多くを学んだ
- 4 同じ単位数の同レベルの講義に比べて、私がこの授業に払った努力は少ない

##### (d) 適切な評価

- 1 教員は学生の学習を評価する適切な手段をもっている
- 2 学生の作業を評価するのに用いられた方法は合理的である

##### (e) 授業目的の提示と達成

- 1 コースの目的は適切に提示された
- 2 コースの目的は達成された

##### (f) 適切な課題

- 1 出された課題はこの科目を理解するのに役だった
- 2 次の授業までに出された課題は興味もかきたてるものだった

表3 ポートフォリオ実施前後の学生評価の変化 (N=18)

カテゴリー	事前スコア	事後スコア	差+/-	ピアソン係数	T値
a 学生の学習への関心	4. 281	4. 257	-0. 024	0. 558	-0. 3283
b 準備とクラス運営	4. 340	4. 405	0. 065	0. 721	1. 2107
c 教員と学生の関係	4. 018	4. 032	0. 013	0. 400	0. 1824
d 適切な評価	4. 206	4. 255	0. 049	0. 461	0. 7739
e 授業目的の提示と達成	4. 283	4. 329	0. 045	0. 415	0. 7211
f 適切な課題	4. 203	4. 221	0. 018	0. 450	0. 3888
総 合	4. 223	4. 253	0. 029	0. 446	0. 4747

注：自由度 17 で 0. 05 水準の閾値は 1. 740

ティーチング・ポートフォリオを作成した18人の教員のうち11人に学生評価スコアの増加がみられた。カテゴリー別では、6つのカテゴリーのうち5つまでは平均スコアにわずかな増加がみられたが、いずれも5%水準で有意とはならなかった。ティーチング・ポートフォリオ作業は大学の授業の改善に大きな可能性をもつ試みではあるが、この学生による授業評価という単一のスケールからはその効果を実証することはできなかった。この論文の著者はその原因として、ポートフォリオの作成や学生評価に同意する教員は、多くは常から授業改善や工夫に熱心で、すでに自分の授業に自信のある教員で、短期間の間に学生の評価に大きな変化を起こすほどの改善の余地がなかった可能性があること。あるいは教員がポートフォリオを作成しようとする動機は様々で、18人すべてが授業改善をその第一の目的としていたとは限らず、給料の上昇や受賞・昇進への準備のひとつとして行った可能性もあるからである。またマクマホン、この研究の発展として、作られたポートフォリオへの評価がわかれば、ポートフォリオの質と学生評価のスコア、ひいては授業の改善度との相関を調べることも可能であると結論している。

## 6 結語

以上みてきたように、アメリカにおけるティーチング・ポートフォリオの活動は、教員の教育活動の質の評価と教員自身による授業改善努力という、互いに関係しあう大きな2つの流れのうえで発展してきている。ティーチング・ポートフォリオの可能性に疑問の余地はないが、その作成には大きな労力と時間を必要とし、精神的な負担も大きい。特にこれが人事・褒賞などの教員選考の資料として使われた場合は、評価システムの整備と評価員の養成のレベルにもよるが、それ単独での「優れた教員・教育」の実証能力には大いに疑問が残るところである。スタンフォード・プロジェクトの指導者リー・シュルマンは次のように述べている。

ポートフォリオが教員の能力の信頼に足る証拠となり得るのか、という点について、いくつかの側面で問題はあった。しかし、長期間の教員の教育活動と学生の学習活動の双方を同時に文書的に眼前に展開し、しかも両者のインターアクションまでも示し得るという可能性はポートフォリオにのみユニークなものである<sup>(28)</sup>。

「優れた教育」はそれ独自の意味で優れており、他との優劣の比較を許すものではない。現在アメリカで普及しつつあるティーチング・ポートフォリオの活動は「ある面で著しく優れた教育」を検出するというよりも、「そこそこ優れた点の多い教育」を高く評価する可能性がある。逆に言えば、これを自己の授業改善と反省に用いれば、自分の教育活動の様々な側面のなかで「そこそこ」の水準に達していない部分があれば、それを認識させるのには有効であるということになる。そのような部分が検出されなければ、「自分の授業もそんなに悪いものではない」という自信を与えてくれることになる。しかし芸術的・職人的域にまで傑出した教育で名高い、いわゆる名物教員がポートフォリオを作っても、現行の評価システムでは、それに見合うスコアを与えられるという保証はない、ということになる。

## ティーチング・ポートフォリオの構成項目例リスト（カナダ大学教員協会 1986）

（A, B, C）の分類見出しは引用者（杉本）による

大学教員は、この一式の教育書類（dossier）に含まれ得る以下の項目のなかで、どれが自分の教育能力に関して好ましい印象を最も効果的に与えるか、そしてどれが自己評価や向上により役立つかについて認識すべきである。この一式の書類は教育効果に関して自分のなし得る最善の見本ケースとなるように編纂されるべきである。

**A 良い教育の成果を示す記録（The Products of Good Teaching）**

1. 教師作成のテストや共通テストで、個々の生徒が取った得点を、できればコースを取る前と後で比較したものは学習の証拠としてみなされる。
2. 学生の実験手帳やその他の種類の作業手帳および授業記録（logs）
3. 学生のエッセイ、創作活動、プロジェクトやフィールドワーク報告
4. コースに関連した活動に関する学生の出版物
5. 各分野の上級コースを選択し合格した学生の記録
6. 同じ教員の別のコースを選択した学生の記録
7. 修士・博士論文、優秀な卒論の執筆において効果的な指導を行った形跡
8. 成功したインターン（見習い研修）・プログラムの設計と運営（の記録）
9. 学生の職業選択に自分のコースが影響を与えたことを示す物的証拠
10. 就職に関して教師が学生に援助を与えたことを示す物的証拠
11. 同僚教員が教育活動を改善する際に自分が援助を与えたことを示す証拠

**B 自分自身の情報（Material From Oneself）****B-1 最近もしくは現在の教育活動・職務についての記述的情報**

12. コース名・コースナンバー、単位数、受講生数のリストおよび簡単な解説
13. 準備したコース教材のリスト
14. 学生からの相談に応じられる時間などの情報
15. 学生をつまづきに気づき、各種コースやプログラムへの参加を促した記録
16. 映像やコンピュータなどの印刷物以外の教材の利用方法の記録
17. 学習にはいろいろな種類があり、それらが互いに関連性を持つことを理解させるまでの各段階

**B-2 自分の授業を評価し改善するために取った手段の記述**

18. 自己評価の結果起こった変化について保存している記録
19. 授業改善に関して読んだ記事、そしてその知見を実践に移した試みの記録
20. 新しい教材が授業に利用可能かどうかについての検討
21. 他校の教員とのコース教材の交換
22. 自分の授業やコースに対して調査の実施
23. 教授や学習の改善に関連した団体や会への関与
24. 教育技術の大幅な改革の試み、その効果の検討
25. 授業改善のため教育文献情報センター（ERIC）などの一般支援サービスを利用した経験
26. 授業改善を意図したセミナー、ワークショップ、専門家会議への出席
27. コースやカリキュラムの開発作業への参加

28. 授業（改善）に直接役立つ研究情報の収集
29. 教科書や他の教材の準備
30. 各自の分野の教育についての専門雑誌に寄稿したり、編集に参加した経験

## C 他者からの情報 (Information From Others)

### C-1 学生より

31. 学生によるコースおよび授業評価のデータ（授業の改善余地の提案や効果や満足度に関する全般的な採点 (overall rating)）
32. コース評価およびフィードバックのための学生委員会のコメント文書
33. 学生が偶発的に（おそらく自発的に）書いた授業評価に関するコメントや試験の答案用紙などに書かれたメモやコース終了後に届いた手紙など
34. 授業以外での学生とのふれあいに関して文書化された報告
35. コース終了後に集められた学生のインタビュー記録
36. 「Teacher of the Year」などの学生からの表彰

### C-2 同僚教員より

37. 授業を観察した同僚教員からのコメント（同じ教育チームの仲間もしくは自分の授業を見た外部の教員、あるいは同じコースを分担した別の教員から）
38. 自分のコースの単位が事前必修となっている別のコースを教える教員からのコメント文
39. コースの開発や改善に対する貢献度についての同僚の評価
40. 学生の進学準備状況についての、他の機関から来ている同僚のコメント
41. 優秀教員賞 (Distinguished Teacher Award) のような表彰や認定、あるいは教育関連の委員会メンバーへの拝命
42. 教育関連の委員会や同種の団体からの助言を依頼する文書、もしくはその団体が助言を受けたことを示す文書

### C-3 その他の情報源

43. 自校もしくは他の機関の事務局から出された自分の教育成果に関する文書
44. 同窓生からの評価、卒業生からのフィードバック
45. 学生の両親からのコメント
46. 実務研修 (work-study) や「協力」プログラムにおける学生の雇用者からの報告
47. 外部団体での講習への依頼
48. 教育出版物への寄稿の依頼
49. 教師としての評判（例えば、教育改革の成功についてメディアでインタビューされたことなど）を聞いてなされた各種の依頼

## 資料 2

### ティーチング・ポートフォリオ エントリーの一例

ハーバード大学 テレック・ボク教授・学習センター

ジェームズ・ウィルキンソン教授（歴史学）の学生レポート添削例

学生名 ジョン・ピッカリング

講義名 歴史学134

日付 1990年3月

ピーター・ゲイ『ワイマール文化』を読んで

- ① ピーター・ゲイ『ワイマール文化：インサイダーとしてのアウトサイダー』は1968年に出版された。これは小品ながら複雑なトピックを扱う本である。実際、ワイマール期の文化史は複雑なので、ピーター・ゲイはもう少し焦点を絞って、深く叙述したほうがよかったかもしれない。しかしきっと彼は概観を論じ、詳細は他の著者◆に譲りたかったのだろう。いづれにしても『ワイマール文化』は200頁で多くを語り、部分的には成功をおさめたといえる。私の見解では、この本の主要な欠点は、読者がすでにワイマール文
- ② 化に知識があることを前提としていることである。しかしそれは現代の学生には一般的なことではない。ワイマール史における『衝突コース』という言葉で最もよく表現されるような出来事を、ゲイが巻末(pp.147-164)に含めていることは事実である。しかし政治史は文化史にもっと織り混ぜて論じた方が有効であったであろう。例えば、ゲイが『全体性への渴望』と題された章(pp.70-101)において、青年運
- ③ 動のネオロマンティック◆な展望について語る際に、このトピックを当時のドイツ経済と結び付けて論じてもよかつただろう。1923年の◆インフレーションのようなドイツ経済の混乱や賠償金支払いの負担は、
- ④ ドイツの若者の展望に意気消沈させるような影響を与えたに違いない。ちょうど景気悪化の予測が今日の大学生を暗い気持ちにしているように。私はここでは、ゲイが政治と文化を結び付けるという、当然捉えるべき機会を逃してしまったと思う。

ワイマール文化についてのゲイの見解のもうひとつの問題点は、すべてのできごとを結論へとあまりにき

⑤ れいに整理しすぎてしまったことである。ワイマール文化が、我々の知っているように、初期の覇気が結局は破局に終わると言う、筋書きに運命づけられていたかのような印象を受ける。ゲイは、結末がどうなるか知る由もないワイマール期の思想家や詩人の立場に立って考えることをしなかったのではないか。おそらくもしゲイがワイマール共和国の建設に熱狂的な人々の日記や何か雰囲気伝えるものをもっと引用していれば、始まる前にすべてが終わっていたかのような印象を読者に与えることはなかったであろう。

⑥ チの軍靴の重い響きが彼の本からすでに聞こえてくるようである。これはワイマール期の雰囲気の詳細な描写ではないと私は思う。

- 最後に、私は「インサイダーとしてのアウトサイダー」というゲイが常に提示しているテーマについて問題を感じる。第一次大戦前のいわゆる「アウトサイダー」、すなわち作家、芸術家、思想家が、突如1918年以後「インサイダー」となる。少なくともこれがゲイが私たちに考えさせたかったテーマだろう。しかしこれらの人々は決して本当の意味でインサイダーではなかった。あるいはワイマール体制が1929年の恐慌の混乱のなかへつきすすんでゆくほど速く体制から抜け出すことができなかったに過ぎない。私に
- ⑦ は、本当のインサイダー、すなわち法律家や官僚、警察などは、常にインサイダーであり続けたし、ナチが政権を握った時に、彼らがこれまでずっと憎んできた文化をただ弾圧したに過ぎないのだと思われる。

#### 欄外コメント

- ①これは君の議論に本当に関係のある出だしだろうか。
- ②この前提がなぜ不適切といえるだろうか。
- ③よい例の提示。
- ④どうしてこう言えるだろうか。何か証拠があるだろうか。ゲイは何か述べているだろうか。
- ⑤すぐれた着眼点。
- ⑥この文章はすこしおおげさすぎる。
- ⑦これも何か証拠があるだろうか。

#### 全体評価 B+

ジョン、全体的によくできている。ゲイの中心テーマ（君が、「ゲイが常に提示しているテーマ」と表現しているもの）を最初に取り上げて、節を入れ替えたほうがよかったと思う。それから君の指摘を支持するような証拠をもっとこの本から直接引用したほうがいいだろう。よく考えているし、明快で、よく書けているが、きわめて否定的な講評だ。ゲイについて評価できる点は何もなかったのだろうか。

（註）レポート文中◆はスペリング、スペースの訂正を示す。訳文には再現していない。~~~~~線は評価者が加筆したもの。対応するコメントは欄外左に記入されたが、スペースの都合で引用者（杉本）が番号を付して文末に移した。レポートの原文はタイプ印字、コメント等 — — — 以下は手書き。

#### リフレクション（上記エントリーに関する教員自身の説明）

このレポートは私の歴史134「20世紀のドイツ」というコースでの、3つの読書レポートのうちの第2回目として提出されたものである。ジョン・ピッカリングという学生は歴史学専攻の3年生である。彼は最初のレポートでB評価を受けた。というのはそれにはいくつかのいいアイデアが含まれていたが、最も基本的な構成力に欠けていたからである。今回、ジョンはトピック・センテンスを用いて一連の主張を展開しようとしており、より明快な文章を書いたことは喜ばしい。彼は話が道筋からはずれないことにおおいに気を使っており、それゆえに、私は最後の節が最初にくるべきであること以外は、彼の論理展開の順序に関しては批判するのを避けておいた。

この学期のこの時期において私が非常に気になったのは、ジョンが自分の見解を支持する証拠を十分に提示していないことだった。（講評には書かなかったが）ジョンは彼の考えをうまく提示しようとすることに手がいっぱい、それを証拠立てる適切な注意を怠ってしまったのではないかと思う。そこで私は、文の構成に関するいくつかのコメントに加えて、欄外と最後の全体講評の両方で、彼の証拠の不足の指摘に焦点を当てることにした。実はジョンはこの後、その最後の読書レポートで、より多くの事実に基づく証拠を取り入れて論述し、A-の評価を勝ち取ったのである。

このレポートは私がこのコースで採点したレポート全体の平均をやや上回るものだと思う。しかしだからといって彼にさらなる向上を要求するのを控えようとは思わない。むしろこの大学では優秀な学生はあまり小言をいわれないので、誰かがもっと向上の余地があるのだということを指摘しなくてはいけないと思う。また一度にあまり評価点を上げすぎるのは良いことではなく、1点か2点にとどめるべきであると思う。私



の欠点を克服しつつあり、次に証拠を提示する問題に取り組まなくてはならないが、その他の問題（ゲイが想定していた読者の問題など）にはついて程度の気持ちで注意してもらえばそれで十分であると思う。

学生のレポートに対する私の応答に関して、これらのコメントからわかることは、私は改善の余地のある部分でも勇気づけるように心掛け、さらに私は学生が向上のために何をなすべきかについて、押し付けられない程度で、きわめて具体的に要求するということである。すなわち、君はこう書くべきであった、という代わりに、一般的はガイドラインを与えるのであるが、それが文章を向上させるのに最も役に立つと思っている。

ジェームズ・ウィルキンソン

Source: Edgerton et al., 1991, *The Teaching Portfolio: Capturing the Scholarship in Teaching*, AAHE, pp.38-39.

#### [出典・引用註]

- (1) Seldin, Peter and Associates, 1993, *Successful Use of Teaching Portfolios*, p.1, Anker Publishing company, Bolton, MA.
- (2) 日本では放送教育開発センターにおいて組織的・多面的に研究が行われ、すでに多くの実績をあげている。一例をあげれば、『教授学習過程の映像化による大学の授業改善の研究』（主催 伊東秀子助教授）研究報告83号（1995）『大学の授業改善Ⅰ－より良い実践と研究法の確立をめざして』、研究報告93号（1996）『大学の授業改善Ⅱ－調査・分析研究と実践報告』など。
- (3) Shore, B.M., et al., 1986, *The Teaching Dossier: A Guide to Its Preparation and Use*, Rev. ed., Canadian Association of University Teachers, Montreal.
- (4) Edgerton, Russell, Patricia Hutchings and Kathleen Quinlan, 1991, *The Teaching Portfolio: Capturing the Scholarship in Teaching*, AAHE (American Association for Higher Education), Washington.
- (5) Boyer, Ernest, 1990, *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton, NJ, (『大学教授職の使命』、有本章訳、玉川大学出版部、1996年)。
- (6) Wolf, Kenneth, 1991, "The Schoolteacher's Portfolio: Practical Issues in Design, Implementation, and Evaluation", *Phi Delta Kappan*, October, p.129
- (7) Seldin, Peter, 1991, *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*, pp.7-8, Anker Publishing, Bolton.
- (8) Wolf, Kenneth, 1991, *op cit.*, p.132.
- (9) *Ibid.*, p.130.
- (10) Seldin, Peter, 1993, *op cit.*, p.4, pp.8-10.
- (11) Edgerton et al., 1991, *op cit.*, p.3; Seldin, 1993, *op cit.*, p.8, pp.77-86; Mardee Jenrette, 1993, "Miami-Dade Community College", in Seldin, 1993, *op cit.*, pp.48-51; Marian Posey, 1993, "Murray State University", in *ibid.*, pp.52-55; Jonathan S. Raymond, 1993, "Gordon College", in Seldin, *ibid.*, pp.39-41.
- (12) Edgerton et al., 1991, *op cit.*, p.3; Barbara Millis, 1993, "The University of Maryland University College", in Seldin, 1993, *op cit.*, pp.42-47.
- (13) Seldin, 1991, *op cit.*, pp.31-91; Edgerton et al., 1991, *op cit.* p.3, James Wilkinson, 1993, "Harvard University", in Seldin, 1993, *op cu.*, pp.42-47.

- (14) Edgerton *et al.*, 1991, *op cit.*, p.9, などの記述から整理した。
- (15) Wolf, Kenneth, 1991, *op cit.*, p.133; Edgerton *et al.*, 1991, *op cit.*, pp.10-11.
- (16) *Ibid.*, p.11.
- (17) *Ibid.*, pp.10-11.
- (18) *Ibid.*, p.11.
- (19) Seldin, 1993, *op cit.*, pp.71-93.
- (20) Wolf, Kenneth, 1991, *op cit.*, p.135.
- (21) *Ibid.*, p.135.
- (22) Seldin, 1993, *op cit.*, pp.77-78.
- (23) *Ibid.*, p.75.
- (24) Kenneth J Zahorski, 1993, "St. Norbert College", in Seldin, 1993, pp.56-61.
- (25) *Ibid.*, pp.57-58.
- (26) McMahon, Dana Chism, 1995, *The Relationship Between Development of Teaching Portfolios and Student Ratings of College Faculty*, unpublished Ph.D. dissertation to the University of Arkansas, UMI Dissertation Service.
- (27) SUMMA Information Systems Inc., 1985, *Student opinion of instruction user's guide*, Greenville, NC., cited in *ibid.*
- (28) Shulman, Lee, 1988, "A Union of Insufficiencies: Strategies for Teacher Assessment in a Period of Education Reform", in *Educational Leadership*, Vol. 46, No.3, pp.39-40.